

DLACZEGO W NOWEJ PODSTAWIE PROGRAMOWEJ NIE MA ŚCIEŻEK EDUKACYJNYCH?

Grażyna Skirmuntt

mgr biologii i ochrony środowiska, nauczyciel
i doradca metodyczny z przedmiotu biologia w Zabrze,
staż pracy: 24 lata, obecne miejsce pracy: Zespół Szkół
Ogólnokształcących nr 1 w Zabrze, współautorka
podstawy programowej z przedmiotu *Biologia*.

Spis treści

1. Koncepcja ścieżek edukacyjnych	1
2. Założenia dotyczące znaczenia ścieżek edukacyjnych w „starej” podstawie programowej	2
3. Między teorią a praktyką – kłopoty z realizacją ścieżek edukacyjnych	2
4. Miejsce treści dawnych ścieżek edukacyjnych w nowej podstawie programowej	3
Literatura	7

1. Koncepcja ścieżek edukacyjnych

W nowej podstawie programowej nie znajdziemy tzw. ścieżek edukacyjnych. U niektórych osób fakt ten budzi niepokój, jednak większość zainteresowanych problemami polskiej szkoły, w szczególności czynnych nauczycieli, cieszy się z tej zmiany. Dlaczego?

W pierwszym rozporządzeniu w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 1999 r., nr 14, poz. 129) wszyscy zainteresowani przeczytali, że począwszy od drugiego etapu edukacyjnego (klasy IV-VI szkoły podstawowej) wprowadza się ścieżki edukacyjne o charakterze wychowawczo-dydaktycznym. W kolejnych rozporządzeniach dotyczących podstawy programowej definicja ścieżki edukacyjnej ulegała pewnym zmianom. W ostatnim, nadal częściowo obowiązującym, rozporządzeniu (Dz. U. z 2002 r., nr 51, poz. 458) ścieżkę edukacyjną zdefiniowano w następujący sposób:

„ścieżka edukacyjna – należy przez to rozumieć zestaw treści i umiejętności o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym, których realizacja może odbywać się w ramach nauczania przedmiotów lub w postaci odrębnych zajęć.”

Ten sam dokument wskazuje osoby odpowiedzialne za realizację ścieżek edukacyjnych: „Dyrektor szkoły zapewnia uwzględnienie problematyki ścieżek edukacyjnych w szkolnym zestawie programów nauczania. Realizację ścieżek edukacyjnych zapewniają nauczyciele wszystkich przedmiotów, którzy do własnego programu włączają odpowiednio treści danej ścieżki.”

2. Założenia dotyczące znaczenia ścieżek edukacyjnych w „starej” podstawie programowej

Ścieżki edukacyjne miały być formą nauczania interdyscyplinarnego uzupełniającą poszczególne dziedziny wiedzy o nową tematykę, aktualną w czasach współczesnych, a nie znajdującą w pełni należnego sobie miejsca w tradycyjnych przedmiotach. Jednocześnie całkowita dowolność form realizacji ścieżek edukacyjnych pozwalała szkołom uczynić z nich pole doświadczalne dla najnowszych osiągnięć współczesnej metody nauczania.

Według pomysłodawców, ścieżki edukacyjne miały być kontynuacją kształcenia zintegrowanego (klasy I-III szkoły podstawowej) i umożliwiać uczniom integrowanie wiedzy z wielu dziedzin w celu budowania holistycznego obrazu świata. Miały także przygotować uczniów do kształcenia ustawicznego kontynuowanego po zakończeniu edukacji szkolnej.

Założenia były jak najbardziej słuszne, ale praktyka szkolna pokazała, że niezwykle trudne do osiągnięcia. Co było przyczyną trudności?

3. Między teorią a praktyką – kłopoty z realizacją ścieżek edukacyjnych

1. Realizacja treści ścieżek edukacyjnych według pomysłodawców mogła odbywać się w dwojaki sposób: w ramach nauczania przedmiotowego lub w postaci odrębnych zajęć modułowych. Oba proponowane rozwiązania okazały się zupełnie nie trafione. Włączenie dodatkowych treści do i tak mocno przeładowanych programów nauczania było niemożliwe. Nauczyciele w pierwszej kolejności realizowali wybrane przez siebie programy nauczania. Pewne treści ścieżek np. edukacji medialnej, ekologicznej czy prozdrowotnej w naturalny sposób wiązały się z treściami programowymi i one zwykle były realizowane. Jednak nie była to realizacja holistyczna, a typowo przedmiotowa. Częściową realizację ścieżek w taki sposób najłatwiej można było przeprowadzić w szkole podstawowej. Natomiast w gimnazjum, a tym bardziej w szkołach ponadgimnazjalnych typu ogólnokształcącego, ilość przedmiotowych treści programowych w zasadzie wykluczała taką możliwość.
2. Drugi z proponowanych sposobów realizacji ścieżek edukacyjnych, a mianowicie realizacja w postaci dodatkowych zajęć modułowych, zależał przede wszystkim od organizacji pracy szkoły, a więc od dyrektora i organu prowadzącego szkołę. Ponieważ ustawodawca nie przewidział żadnych dodatkowych godzin na realizację ścieżek edukacyjnych, tak więc zajęcia modułowe musiały odbywać się z puli tzw. godzin dyrektorskich. W nielicznych przypadkach organy prowadzące szkołę zwiększały środki finansowe szkół z przeznaczeniem na takie właśnie zajęcia modułowe. Jednak w większości szkół takie rozwiązanie nie było możliwe.
3. Kolejny problem związany był z prawnie dozwoloną dowolnością włączania, lub nie, przez nauczycieli treści ścieżek edukacyjnych do realizowanych przez nich programów nauczania. Nauczyciel mógł pewne treści (które? ile?) włączyć, a z innych zrezygnować. Niektóre treści mogły być omawiane kilkakrotnie przez różnych nauczycieli w ramach kilku różnych przedmiotów. Przedstawienie uczniom tego samego problemu z różnych punktów widzenia było dla ich rozwoju jak najbardziej korzyst-

ne. Jednak wielokrotne omawianie tych samych problemów zwykle wiązało się z pomijaniem innych, równie ważnych treści. Zarówno powtarzanie niektórych treści, jak i pomijanie innych było indywidualną sprawą każdego nauczyciela i każdej szkoły. W takich okolicznościach niemożliwym było zagwarantowanie każdemu uczniowi takiego samego ramowego programu kształcenia ogólnego. Dyrektor, co prawda, był odpowiedzialny za realizację całej podstawy programowej, jednak nie mógł decydować za nauczyciela, ani mu nakazać realizowania ścieżek. Przypuszczam, że tylko rozsądek i odpowiedzialna postawa nauczycieli zapobiegły sytuacji, w której żaden z nauczycieli w szkole nie włączył do swoich programów nauczania żadnych treści ścieżek edukacyjnych. A zgodnie z prawnymi zapisami mogło się tak zdarzyć.

4. Odrębnym problemem było dokumentowanie realizacji ścieżek edukacyjnych. Dyrektor szkoły, chcąc się dobrze wywiązać z powierzonych mu zadań, powinien kontrolować, który nauczyciel, w ramach jakiego przedmiotu i jakie treści ścieżek w danym oddziale zostały zrealizowane. W różny sposób dokumentowano realizację ścieżek: przy tematach lekcyjnych zapisywano symbole literowe ścieżek, wpisywano lub podkreślano tematy innym kolorem, prowadzono odrębne dzienniki. Prowadzenie takiej dodatkowej dokumentacji zwiększało nakład pracy nauczycieli, natomiast w żaden sposób nie wpływało na możliwość realizacji treści ścieżek. I tak dotarliśmy do sedna sprawy – dokumentacja dowodziła, że ścieżki były, a jak było naprawdę to wiedzą nauczyciele i uczniowie.
5. Ścieżki edukacyjne miały niejako wymusić na szkole zorganizowanie współpracy nauczycieli przy realizacji ich treści. Praktyka pokazała, że nie wpłynęły one w żaden istotny sposób na współpracę nauczycieli. Organizowanie holistycznych lekcji wymaga innych, niż zapis w podstawie programowej, rozwiązań.

4. Miejsce treści dawnych ścieżek edukacyjnych w „nowej” podstawie programowej

W „nowej” podstawie programowej nie ma ścieżek edukacyjnych. Czy to oznacza, że ich treści zostały zupełnie pominięte? Nic bardziej mylnego. Treści poszczególnych ścieżek edukacyjnych zostały poddane wnikliwej analizie i ogromna ich większość została **włączona do podstaw programowych z poszczególnych przedmiotów**. Co przemawiało za takim rozwiązaniem?

1. Każdy nauczyciel jest zobowiązany do zrealizowania całej podstawy programowej ze swojego przedmiotu. Włączenie treści ścieżek do podstaw programowych z poszczególnych przedmiotów gwarantuje, że będą one realizowane we wszystkich szkołach. Tym samym został rozwiązany problem dowolności wyboru i realizacji treści ścieżek edukacyjnych w różnych szkołach. Obecne rozwiązanie daje taką samą szansę wszystkim uczniom, w każdej szkole.
2. **Ranga treści dawnych ścieżek edukacyjnych zatem znacznie wzrosła.** Podczas ich realizacji w ramach przedmiotu nauczyciel na bieżąco monitoruje osiągnięcia edukacyjne swoich uczniów, kontroluje je i ocenia. Skoro o wszystkie treści zapisane w podstawie programowej uczniowie mogą zostać zapytani podczas egzaminów zewnętrznych, ryzyko, że treści dawnych ścieżek zostaną przez uczniów lub nauczycieli potraktowane jako mało ważne jest znikome.

3. Nie ma konieczności prowadzenia dodatkowej dokumentacji.
4. Język i szczegółowość zapisów w nowej podstawie programowej ułatwia jej realizację, bowiem zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mają precyzyjnie opisany końcowy efekt kształcenia. Poprzez taką formę zapisu **zostały uwypuklone te elementy dawnych ścieżek**, które są ważne w dalszej edukacji i życiu ucznia.

Tabela przedstawia przykładowe porównanie zapisów dotyczących edukacji ekologicznej dla gimnazjum w „starej” podstawie programowej z zapisami w „nowej” podstawie programowej.

„Stara” podstawa programowa	„Nowa” podstawa programowa	
Treści nauczania	Przedmiot	Treści nauczania – wymagania szczegółowe
1. Przyczyny i skutki niepożądanych zmian w atmosferze, biosferze, hydrosferze i litosferze.	Gimnazjum (III etap edukacyjny) Uczeń:	
	Biologia	<ul style="list-style-type: none"> wskazuje żywe i nieożywione elementy ekosystemu, wykazuje, że są one powiązane różnorodnymi zależnościami [IV.8] przedstawia przyczyny i analizuje skutki globalnego ocieplenia klimatu [X.1] uzasadnia konieczność segregowania odpadów w gospodarstwie domowym oraz konieczność specjalnego postępowania ze zużytymi bateriami, świetłówkami, przeterminowanymi lekami [X.2] proponuje działania ograniczające zużycie wody i energii elektrycznej oraz wytwarzanie odpadów w gospodarstwie domowym [X.3]
	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> przedstawia (...), wykazuje znaczenie gospodarcze Morza Bałtyckiego oraz przyczyny degradacji jego wód [7.6] wykazuje, na przykładzie Sahelu, związek pomiędzy formami gospodarowania człowiekiem a zasobami wodnymi, uzasadnia potrzebę racjonalnego gospodarowania w środowisku charakteryzującym się poważnymi niedoborami słodkiej wody [10.9] identyfikuje konflikt interesów pomiędzy ekologicznymi skutkami wylesiania Amazonii a jej gospodarczym wykorzystaniem (...) [10.12] (...) podaje główne cechy i przyczyny zmian w środowisku przyrodniczym obszarów okołobiegunowych [10.15]
	Chemia	<ul style="list-style-type: none"> opisuje na czym polega powstawanie dziury ozonowej, proponuje sposoby zapobiegania jej powiększaniu [4. 5] wymienia źródła, rodzaje i skutki zanieczyszczeń powietrza; planuje sposób postępowania pozwalający chronić powietrze przed zanieczyszczeniami [4.10] proponuje sposoby racjonalnego gospodarowania wodą [5. 7] analizuje proces powstawania kwaśnych opadów i skutki ich działania; proponuje sposoby ograniczające ich powstawanie [6. 9]
	Klasa I szkoły ponadgimnazjalnej (V etap edukacyjny – zakres podstawowy) Uczeń:	
	Biologia	<ul style="list-style-type: none"> przedstawia potencjalne korzyści i zagrożenia płynące ze stosowania roślin transgenicznych w rolnictwie oraz transgenicznych zwierząt w badaniach laboratoryjnych i dla celów przemysłowych [1.4]

	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> ● charakteryzuje kierunki zmian w powierzchni lasów na świecie (w wyniku procesów wylesiania i zalesiania) i podaje przykłady gospodarowania zasobami leśnymi (pozytywne i negatywne) [2.6] ● (...) podaje przykłady wykorzystania oceanu światowego oraz zagrożeń wynikających ze zbyt intensywnej eksploatacji zasobów morskich [2.7] ● formułuje problemy wynikające z eksploatacji zasobów odnawialnych i nieodnawialnych; potrafi przewidzieć przyrodnicze i pozaprzyrodnicze przyczyny i skutki zakłóceń równowagi ekologicznej [3.1] ● charakteryzuje obszary niedoboru i nadmiaru wody na świecie i określa przyczyny tego zróżnicowania (w tym zanieczyszczenia wód); (...) [3.2] ● rozróżnia przyczyny zachodzących współcześnie globalnych zmian klimatu (ocieplenia globalnego) i ocenia rozwiązania podejmowane w skali globalnej i regionalnej zapobiegające temu zjawisku [3.3]
	Chemia	<ul style="list-style-type: none"> ● tłumaczy przyczynę eliminowania fosforanów (V) ze składu próchników (proces eutrofizacji) [2.3] ● podaje przykłady nawozów naturalnych i sztucznych, uzasadnia potrzebę ich stosowania [4.2] ● wymienia źródła chemicznego zanieczyszczenia gleb oraz podstawowe rodzaje zanieczyszczeń (metale ciężkie, węglowodory, pestycydy, azotany) [4.3] ● proponuje sposoby ochrony gleby przed degradacją [4.4] ● (...) wskazuje na zagrożenia związane z gazami powstającymi w wyniku spalania się PCV [6.2] ● uzasadnia potrzebę zagospodarowania odpadów pochodzących z różnych opakowań [6.3]
2. Różnorodność biologiczna (gatunkowa, genetyczna oraz ekosystemów) – znaczenie jej ochrony.	Gimnazjum (III etap edukacyjny) Uczeń:	
	Biologia	<ul style="list-style-type: none"> ● przedstawia znaczenie poznanych grzybów, roślin i zwierząt w środowisku i dla człowieka [III.11]
	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> ● wykazuje konieczność ochrony środowiska przyrodniczego (...); wymienia formy jego ochrony, proponuje konkretne działania na rzecz jego ochrony we własnym regionie [6.8]
	Klasa I szkoły ponadgimnazjalnej (V etap edukacyjny – zakres podstawowy) Uczeń:	
	Biologia	<ul style="list-style-type: none"> ● opisuje różnorodność biologiczną na poziomie genetycznym, gatunkowym i ekosystemowym; wskazuje przyczyny spadku różnorodności genetycznej, wymierania gatunków, zanikania siedlisk i ekosystemów [2.1] ● przedstawia podstawowe motywy ochrony przyrody (egzystencjalne, ekonomiczne, etyczne i estetyczne) [2.2] ● przedstawia różnicę między ochroną bierną a czynną, przedstawia prawne formy ochrony przyrody w Polsce oraz podaje przykłady roślin i zwierząt objętych ochroną gatunkową [2.6] ● uzasadnia konieczność międzynarodowej współpracy w celu zapobiegania zagrożeniom przyrody, podaje przykłady takiej współpracy (np. CITES, „Natura 2000”, Agenda 21) [2.7]

3. Żywność – oddziaływanie produkcji żywności na środowisko.	Klasa I szkoły ponadgimnazjalnej (V etap edukacyjny – zakres podstawowy) Uczeń:	
	Biologia	<ul style="list-style-type: none"> ● przedstawia wpływ współczesnego rolnictwa na różnorodność biologiczną (ciągłe malejąca liczba gatunków uprawnych przy rosnącym areale upraw, spadek różnorodności genetycznej upraw) [2.3] ● podaje przykłady kilku gatunków, które są zagrożone lub wyginęły wskutek nadmiernej eksploatacji ich populacji [2.4]
	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> ● wykazuje na przykładach, że zbyt intensywne wykorzystanie rolnicze gleb oraz nieumiejętne zabiegi agrotechniczne powodują w wielu częściach świata degradację gleb (...) [3.4]
	Chemia	<ul style="list-style-type: none"> ● (...) przedstawia znaczenie i konsekwencje stosowania dodatków do żywności, w tym konserwantów [3.5]
4. Zagrożenia dla środowiska wynikające z produkcji i transportu energii; energetyka jądrowa – bezpieczeństwo i składowanie odpadów.	Klasa I szkoły ponadgimnazjalnej (V etap edukacyjny – zakres podstawowy) Uczeń:	
	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> ● charakteryzuje i ocenia zróżnicowanie i zmiany struktury wykorzystania surowców energetycznych na świecie; dokonuje oceny zjawiska uzależnienia produkcji energii na świecie od źródeł zaopatrzenia surowców nieodnawialnych (...) [2.8]
	Chemia	<ul style="list-style-type: none"> ● proponuje alternatywne źródła energii – analizuje możliwości ich zastosowań (biopaliwa, wodór, energia słoneczna, wodna, jądrowa, geotermalna itd.) [5.4] ● analizuje wpływ różnorodnych sposobów uzyskiwania energii na stan środowiska przyrodniczego [5.5]
	Fizyka	<ul style="list-style-type: none"> ● wyjaśnia wpływ promieniowania jądrowego na materię oraz organizmy [3.7] ● opisuje działanie elektrowni atomowej oraz wymienia korzyści i zagrożenia płynące z energetyki jądrowej [3.10]

Podstawa programowa dla gimnazjum zawiera tylko takie treści, które są przydatne w życiu i niezbędne w dalszej edukacji ucznia. Należy również wziąć pod uwagę fakt, że docelowo uczniowie gimnazjum będą o rok młodsi i ich możliwości rozwojowe nie pozwalają na analizowanie niektórych zagadnień. Dlatego pewne treści poszczególnych ścieżek edukacyjnych odnajdziemy w ramach IV etapu edukacyjnego w zakresie podstawowym lub rozszerzonym. Jeszcze inne zagadnienia, z reguły traktujące dany problem głębiej i wieloaspektowo, są zawarte w podstawie programowej przedmiotów uzupełniających *Przyroda* i *Historia i społeczeństwo* realizowanych w ogólnokształcących szkołach ponadgimnazjalnych.

Obecność ścieżek edukacyjnych w „starej” podstawie programowej nie gwarantowała współpracy nauczycieli, integracji treści z poszczególnych przedmiotów czy organizowania holistycznych lekcji. Brak ścieżek edukacyjnych w „nowej” podstawie programowej nie uniemożliwia tych działań. Wszystko zależy od wspólnie pracującego zespołu ludzi.

Literatura

1. Spalik K., Jagiełło M., Skirmuntt G., Kofta W., *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 5. Komentarz do podstawy programowej przedmiotu Biologia*, MEN, Warszawa 2008.
2. Suchańska M. (red.), *Ścieżki edukacyjne – teoria i praktyka. Materiały do wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2001.